

# ESTUDOS A RESPEITO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS FORMATIVAS: AVALIAÇÃO EM FASES, AVALIAÇÃO POR PARES E AUTOAVALIAÇÃO

STUDIES CONCERNING TRAINING EVALUATION  
PRACTICES: PHASES EVALUATION, COURSE  
ASSESSMENT AND SELF-ASSESSMEN

**Paula Silva Rissi** *paulla.rissi@hotmail.com*

Mestre em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná (Jacarezinho/Brasil).  
Professora efetiva na Prefeitura Municipal de Congonhinhas.

**Simone Luccas** *simoneluccas@uenp.edu.br*

Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela  
Universidade Estadual de Londrina (Londrina/Brasil).  
Professora na Universidade Estadual do Norte do Paraná (Cornélio Procópio/Brasil).

## RESUMO

A pesquisa em questão identifica a necessidade de estudos na área da avaliação formativa, que desencadeou a produção da dissertação "Avaliação escolar: diferentes olhares acerca das práticas avaliativas". Partindo do intuito de realizar um levantamento da existência de teses e dissertações que abordam os procedimentos avaliativos (em fases, por pares e autoavaliação), de cunho formativo, realizou-se uma Revisão Sistemática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, tendo o método defendido por Kitchenham como subsídio norteador. A investigação parte da seleção de trabalhos que se referem a esses procedimentos e a sua prática no âmbito escolar. A busca resultou em uma pequena quantidade de estudos, relacionados aos procedimentos avaliativos, expondo a incipiência das investigações e a escassez de discussões a respeito do assunto em nosso país, ratificando a relevância em se desenvolver pesquisas voltadas para a avaliação.

**Palavras-chave:** Avaliação escolar. Avaliação formativa. Procedimentos avaliativos.

## ABSTRACT

The research in question identifies the need for studies in the area of formative assessment, which triggered the production of the dissertation "School evaluation: different perspectives on evaluative practices". A Systematic Review was carried out at the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, with the aim of evaluating the existence of theses and dissertations that deal with the evaluative procedures (in phases, by pairs and self-evaluation). defended by Kitchenham as a guiding subsidy. The investigation starts with the selection of papers that refer to these procedures and their practice in the school context. The search resulted in a small number of studies, related to the evaluation procedures, exposing the incipience of the investigations and the lack of discussions about the subject, in our country, ratifying the relevance in developing research oriented to the evaluation.

**Keywords:** School evaluation. Formative evaluation. Evaluation procedures.

## **1 INTRODUÇÃO**

A avaliação consiste em uma ação pela qual se analisa algo tendo em vista um padrão como referência, em que se compara o real com o ideal, atribuindo um juízo de valor a esses resultados. A sua execução é imprescindível quando há a necessidade de obter indícios a respeito do que está ocorrendo, tendo como condição o cumprimento dos critérios tidos como parâmetros do que está sendo realizado.

Diante disso, percebemos o quão necessária é a avaliação para a análise de situações de diferentes naturezas. Essa relevância é ainda mais substancial quando nos referimos à realizada no âmbito escolar, tendo em vista que ela é responsável por garantir que os processos de ensino e de aprendizagem se efetivem de maneira satisfatória.

A prática avaliativa é elemento intrínseco desses processos, sendo atribuída a ela a função de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, por meio das inúmeras ferramentas que dispõe, a fim de evidenciar as dificuldades apresentadas por eles, viabilizando ações corretivas para saná-las, bem como apontar as fragilidades nas estratégias avaliativas e metodológicas, observadas a partir da análise dos resultados obtidos. Para que o professor consiga realizar a avaliação, analisar os dados, refletir a respeito dos resultados e posicionar-se diante deles, promovendo intervenções coerentes e capazes de suprir as necessidades apresentadas, faz-se necessário que ele seja capacitado para isso, sendo assim, é vital que a avaliação seja assumida como ponto central do processo de formação desse professor.

Para tanto, são de extrema importância pesquisas e investigações acerca da avaliação, sobretudo a de caráter diagnóstico e formativo, a fim de disseminar o quão indispensável ela é para o desenvolvimento eficiente dos processos de ensino e aprendizagem, enquanto elemento intrínseco deles.

Em questão disso, optou-se pela investigação e coleta de pesquisas que se referissem à avaliação diagnóstica e aos três tipos de procedimentos avaliativos, de cunho formativo, ainda incipientes no Brasil (avaliação por pares, avaliação em fases e autoavaliação), a fim de analisar qual a incidência de pesquisas relacionadas a eles.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A avaliação ocorre de maneira natural em nosso cotidiano, sendo constantemente praticada de modo espontâneo, e na maioria das vezes nos é quase imperceptível. Grande parte das escolhas que fazemos implicam em uma avaliação, que é realizada com o intuito de refletir a respeito da situação em questão e nos direcionar a decidir qual melhor alternativa se adequa ao que pretendemos. Em função disso, podemos considerar que:

A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada. (HOFFMANN, 2014, p. 10).

Diante disso, é possível constatar que a avaliação por si só não é responsável por promover resultados satisfatórios, se nenhum posicionamento for assumido ou ações forem realizadas a partir dos resultados apresentados por ela. Haja vista que:

A avaliação subsidia, em qualquer atividade humana, o resultado bem sucedido. Ela oferece os recursos para *diagnosticar (investigar)* uma ação qualquer e, a partir do conhecimento que obtém sobre a qualidade dos resultados dessa ação, *intervir* nela para que se encaminhe na direção dos resultados desejados. (LUCKESI, 2011a, p. 72, grifo do autor).

Sendo assim, podemos afirmar que avaliação e reflexão são ações indissociáveis, tendo em vista que não há sentido em se avaliar se não há pretensão em refletir a respeito dos resultados obtidos e, se necessário, promover mudanças que propiciem a melhoria da situação em que se encontra.

Utilizar um termo específico para nos referirmos à avaliação representa notável complexidade, por se tratar de uma palavra polissêmica. Portanto, optamos por defini-la como um recurso que viabiliza os processos de ensino e de aprendizagem, por meio de instrumentos avaliativos, que fornecem indícios de como esses processos estão ocorrendo. Dessa forma, avaliação evoca processos, mas não é um processo, pois pode abranger um todo ou ocorrer em momentos específicos, que consistiria em uma ação avaliativa.

Dessa maneira, para que a avaliação possa exercer as funções as quais destina-se, faz-se necessário que ela seja elaborada de maneira coerente, tendo claramente definidos os objetivos almejados, qual tipo de avaliação será capaz de viabilizar o alcance desses objetivos e quais os critérios tidos como parâmetros para avaliar essa atividade. Essa percepção, do que deve ser realizado, torna-se ainda mais relevante ao considerarmos que:

A investigação do que há, de essencial, no acto de avaliar levou-nos a considerar esse acto como um juízo através do qual nos pronunciamos sobre uma dada realidade, ao articularmos uma certa ideia ou representação daquilo que deveria ser, e um conjunto de dados factuais respeitantes a esta realidade. O avaliador não é assim nem um simples observador que diz como são as coisas, nem um simples prescritor que diz como elas deveriam ser, mas um mediador que estabelece a ligação entre um e outro. (HADJI, 1993, p. 178).

À vista disso, o professor novamente assume papel fundamental no processo avaliativo, sendo

responsável por mediá-lo e por realizar intervenções quando necessário, para que os resultados possam ser obtidos satisfatoriamente. Em função disso, é de extrema importância que haja certo rigor ao elaborar a avaliação, excluindo ao máximo juízos de teor subjetivo, pois ao analisar os resultados é necessário ter consciência do que se considera ideal, do desempenho apresentado que refere-se ao real e de quais intervenções serão necessárias para tornar essa distância a menor possível, já que:

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, ato ou curso de ação, a partir do valor ou qualidade atribuídos, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele. (LUCKESI, 2011, p. 52-53).

Para que essa coleta de dados revele resultados condizentes com a realidade, oferecendo indícios dos quais mostraram-se como satisfatório ou não, faz-se necessário que os instrumentos avaliativos sejam elaborados de maneira consciente e planejada, para que por meio deles possam ser obtidos indícios autênticos, que orientem a tomada de decisões. Dessa forma,

Os melhores instrumentos de avaliação são tarefas avaliativas condizentes com o contexto de aprendizagem, somadas a registros descritivos sobre o 'momento' em que o aluno se encontra. Esses dois fatores favorecem a constituição de uma memória significativa do processo, permitindo uma análise abrangente do desenvolvimento do aluno e o apoio pedagógico adequado a cada um. (HOFFMANN, 2014, p. 137).

Considerando a importância do contexto, ressaltamos também a relevância do planejamento no processo avaliativo, pois ambos devem ser concebidos juntos, como práticas intrínsecas, sendo coerente que um seja reflexo do outro, com direcionamentos consonantes. Sendo assim, os conteúdos que compõem o planejamento devem ser contemplados na avaliação e vice versa. Luckesi (2011a, p. 240) destaca que "um instrumento de coleta de dados para a avaliação do desempenho do educando deve respeitá-lo em seus esforços de estudar e aprender, sem enganá-lo (o que, se ocorrer, o conduzirá ao desânimo)."

Dessa forma, a avaliação deve englobar tudo o que foi trabalhado em sala de aula, pois se foi incluído no planejamento, logo, refere-se a um conteúdo que deve ser aprendido e, portanto, para analisar se isso ocorreu, é necessário que a avaliação seja aplicada para coletar esses resultados. Em questão disso, fica evidente a necessidade da avaliação ser concebida como um recurso, que ocorre em diferentes

momentos no decorrer dos processos de ensino e de aprendizagem, abrangendo em cada situação um conteúdo específico, para que todos possam ser incluídos e retomados, quando necessário.

Outro fator importante refere-se à elaboração das questões, que deve ocorrer de modo claro e objetivo, a fim de expressar da maneira mais detalhada possível o que está sendo requisitado. Sendo assim, “[...] deverá conter questões precisas (sem ambiguidades; nada de propor questões que possam induzir o educando a dúvidas sobre o que estamos solicitando que ele manifeste ter aprendido)” (LUCKESI, 2011, p. 240). Caso contrário, as questões podem conduzir erroneamente o pensamento do aluno, fazendo com que ele responda de maneira equivocada, ainda que tenha assimilado o conteúdo em questão.

Como já mencionado anteriormente, é imprescindível que a avaliação seja elaborada tendo em vista que é por meio dela que se obterá indicativos do desenvolvimento da aprendizagem, bem como da eficiência das estratégias de ensino. Para tanto, “cada questão deverá conter um único conteúdo (se, numa questão, estiverem presentes dois ou mais conteúdos, caso o estudante acerte ou erre, nunca poderemos saber o que efetivamente ele acertou ou errou)” (LUCKESI, 2011, p. 240). Isto é, se dois ou mais conteúdos forem contemplados, essa imprecisão em aferir qual dos conteúdos não foram assimilados dificultará na análise dos resultados e, conseqüentemente, nas intervenções que poderiam ser realizadas no processo de ensino para sanar as lacunas apresentadas.

Outra questão que inviabiliza o entendimento do que se é proposto diz respeito à linguagem utilizada, pois o nível vocabular apresentado na avaliação deve ser condizente com o que os alunos possuem e cotidianamente utilizam em sala de aula. Diante disso, há de se considerar que “as questões deverão ser apresentadas em linguagem clara (o estudante necessita de ter, clara e objetivamente, ciência do que está sendo solicitado que faça; caso não compreenda o que se pede, como poderá responder com adequação?)” (LUCKESI, 2011, p. 240). Nesse caso, não poderemos aferir se o aluno não assimilou o conteúdo ou se não compreendeu a solicitação realizada, impossibilitando intervenções coerentes e eficazes.

Esse equívoco de comunicação pode ser observado com frequência, na elaboração e execução do instrumento avaliativo. Isso se dá, geralmente, em função do professor ter claro para ele o que está sendo solicitado, não havendo portanto a necessidade de maiores explicações. Dessa forma, ele presume que o aluno terá a mesma compreensão e interpretação tida por ele, subentendendo que não há motivo para detalhamento do que está sendo requerido, tendo em vista que o aluno já saberia o que o avaliador está propondo. Portanto,

Questões dúbias e confusas deverão ser suprimidas de todo e qualquer instrumento, pois que, do lado do estudante, não deixará claro que se deseja que ele faça, e, do

lado do educador, elas não permitem saber se o estudante, de fato, não aprendeu o que foi ensinado ou se não compreendeu o que lhe foi solicitado e, por isso, respondeu inadequadamente. (LUCKESI, 2011, p. 240-241).

Considerando isso, é plausível presumirmos que é por meio da avaliação que podemos executar os processos de ensino e de aprendizagem de maneira satisfatória, pois ela permite direcioná-los ao propiciar um feedback tanto ao aluno quanto ao professor. Esse feedback é uma ação da avaliação, de retorno (quase) instantâneo, que tem por finalidade intervir no desenvolvimento da construção de conhecimento do aluno, caso ele não esteja ocorrendo de maneira adequada, viabilizando assim o seu progresso e, conseqüentemente, o seu aprendizado. Dessa forma, "o feedback geralmente é entendido como informação dada ao aluno sobre o desenvolvimento do seu trabalho: se atende aos objetivos, se houve avanços, que aspectos precisam ser melhorados, etc." (BOAS, 2001, p. 10).

Por intermédio desses resultados obtidos na avaliação, é possível analisar e refletir a respeito da eficiência das estratégias de ensino utilizadas por nós e do que realmente foi assimilado pelo aluno, mediante as evidências do desempenho e das dificuldades apresentadas por ele nas atividades avaliativas propostas.

Considerando que a avaliação pode ocorrer em diferentes momentos e assumir funções distintas, iremos expor, na sequência, uma divisão feita com o intuito de organizar esses aspectos coerentemente e de maneira clara. Para tanto, dividimos em tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa) e, para evitar confusões terminológicas, intitulamos as ramificações da avaliação formativa como procedimentos avaliativos (em fases, por pares e autoavaliação).

### **3 METODOLOGIA**

Para coletar os dados e selecionar os trabalhos pertinentes aos tipos e procedimentos avaliativos acima citados, foi utilizado como subsídio teórico para a Revisão Sistemática o método defendido por Kitchenham (2004). De acordo com a autora, a revisão sistemática inicia-se com a definição de um protocolo, a fim de elucidar a questão que norteia a pesquisa e os métodos que serão utilizados para realizá-la, com o intuito de que a busca consiga abranger o máximo possível de literatura relevante. Essas estratégias, por sua vez, serão documentadas com o propósito de evidenciar a maneira íntegra e o rigor com que a investigação foi praticada, incluindo explicitamente os critérios preliminares para inclusão e exclusão dos resultados encontrados.

A presente pesquisa teve o intuito de realizar uma Revisão Sistemática, definida por Kitchenham (2004), referente às três ramificações da avaliação formativa, nomeadas por nós como procedimentos

avaliativos: avaliação em fases, avaliação por pares e autoavaliação.

A pesquisa em questão foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), o qual agrega teses e dissertações presentes nas instituições de ensino e pesquisa no Brasil, com o intuito de estimular a publicação e registro desses trabalhos em meio eletrônico, a fim de viabilizar maior visibilidade à produção científica nacional.

Foi realizada uma busca avançada, durante o mês fevereiro do ano de 2018, pesquisando pelas palavras-chave: avaliação em fases; avaliação por pares; autoavaliação. Esses termos deveriam estar expressos no título, em teses e dissertações, sem limitação à idiomas ou ilustrações.

A partir das palavras-chave definidas, selecionamos trabalhos defendidos no período de 1998 à 2018 (últimos vinte anos). As pesquisas inclusas deveriam se referir à avaliações escolares, ou seja, as realizadas cotidianamente no âmbito interno das instituições escolares. Essas também teriam de estar relacionadas à educação em escolas regulares, em qualquer nível de ensino, na modalidade presencial.

### **3 RESULTADOS E ANÁLISE**

Inicialmente buscamos por “avaliação em fases”, na qual encontramos um resultado, mas que não condizia com a pesquisa em questão. Sendo assim, considerando as leituras realizadas que apontaram outra nomenclatura, substituímos o termo “avaliação” por “prova”, buscando então por “prova em fases”, a qual resultou em seis trabalhos condizentes com a nossa pesquisa, sendo três teses e três dissertações, defendidos no período de 2013 a 2016.

No Quadro 01 estão expressos os trabalhos selecionados de acordo com os critérios mencionados anteriormente, ao realizar a busca pela palavra-chave “prova em fases”.



**Quadro 01 - Dissertações/Teses selecionadas referentes a “prova em fases”**

	AUTOR(ES)	ANO	TÍTULO
T1	Magna Natalia Marin Pires	2013	Oportunidade para aprender: uma prática da reinvenção guiada na prova em fases.
T2	André Luis Trevisan	2013	Prova em fases e um repensar da prática avaliativa em matemática.
T3	Marcele Tavares Mendes	2014	Utilização da prova em fases como recurso para regulação da aprendizagem.
T4	Anie Caroline Gonçalves Paixão	2016	Uma prova em fases de matemática: da análise da produção escrita ao princípio de orientação.
T5	Diego Barboza Prestes	2015	Prova em fases de matemática: uma experiência no 5º ano do ensino fundamental.
T6	Elias Angelo Bonfim	2016	Avaliação da aprendizagem em fases: uma proposta para o ensino de logaritmos.

**Fonte: elaborado pelos autores (2019)**

T1: Pires (2013) desenvolveu sua pesquisa em uma escola municipal de Apucarana, no estado do Paraná, na qual proporcionou a capacitação dos professores da área de Matemática, em que observou e analisou uma avaliação em fases resolvida por nove professoras dos anos iniciais, do ensino fundamental, em uma perspectiva da Educação Matemática Realística, a fim de acompanhar o desenvolvimento e aprendizado desses professores participantes. Foi possível, a partir desse trabalho, investigar a capacidade que os professores tinham ao expressar o raciocínio deles acerca de pensamentos matemáticos, bem como em enfrentar as suas dificuldades frente a suas próprias limitações na aprendizagem da matemática.

T2: Trevisan (2013), em sua tese, apresenta reflexões acerca da utilização da prova em fases, enquanto instrumento de avaliação nas aulas de Matemática, em uma turma de Educação Profissional de Nível Médio. A prova aplicada tinha vinte e oito questões, extraídas do livro didático, que poderiam ser resolvidas em seis encontros. Ao realizar os comentários nas provas já resolvidas, para redirecionamento das respostas, o pesquisador observou que não havia reflexão e readequação das respostas comentadas, o que inviabilizou o cumprimento do principal objetivo da prova em fases, que é o de (re)direcionar o aluno a refletir sobre o que ele aprendeu ou teve dificuldade, adequando as respostas, se necessário, de maneira que promova a assimilação do conteúdo satisfatoriamente.

T3: Mendes (2014) aplicou, descreveu e analisou uma prova em fases, realizada por quarenta e oito alunos matriculados na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral, no curso de engenharia de uma

universidade pública, com o intuito de regular os conhecimentos básicos a serem aprendidos nessa disciplina. A partir da aplicação dessas provas, os alunos apresentaram-se como protagonistas no próprio processo de aprendizagem, tendo o professor como guia, sendo, portanto, capazes de assimilar os conteúdos indispensáveis a serem aprendidos.

T4: Paixão (2016) relatou o desenvolvimento e os dados coletados em uma oficina, na qual dezesseis professores realizaram uma prova em fases, com tempo limitado, a qual poderia ser desenvolvida de acordo com a ordem preferencial de cada professor, justificando-as e mantendo qualquer registro do que os levou àquela resposta. Ao final das seis fases aplicadas, os professores puderam expressar suas impressões ao trabalhar com esse tipo de prova, permitindo a eles repensar alguns conceitos matemáticos e refletir a respeito da sua prática docente.

T5: Prestes (2015) realizou a pesquisa com uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Paraná, na qual utilizou como instrumento avaliativo a prova em fases. A partir da resolução das questões e intervenções do professor, evidenciou-se esse tipo de prova como eficiente e capaz de estabelecer diálogo constante entre professor e aluno, direcionando os processos de ensino e viabilizando a aprendizagem.

T6: Bonfim (2016) expôs em seu trabalho as abordagens diferenciadas que se têm acerca da avaliação, documentos oficiais que se referem a ela, bem como uma nova proposta a respeito de conceitos logaritmos, por meio de uma prova em fases. O autor propõe a aplicação de uma prova realizada em três fases, em uma turma do ensino médio, de acordo com Taxonomia dos Objetivos Educacionais, tendo como parâmetro de correção a Escala para Avaliação em Matemática. Em função das situações que houveram na aplicação da pesquisa, a prova em fases não pode ser aplicada integralmente. Ainda assim, foi possível concluir que o instrumento utilizado pelo pesquisador viabilizou um repensar sobre as práticas avaliativas, para os professores e alunos, permitindo a abordagem satisfatória das avaliações diagnóstica, formativa e somativa.

Posteriormente buscamos “avaliação por pares”, na qual foram encontrados setenta e oito resultados, sendo um condizente com a pesquisa, ainda que não se refira exclusivamente ao assunto em questão, conforme observado no Quadro 02.

**Quadro 02 - Dissertações/Teses selecionadas referentes a “avaliação por pares”**

	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>
T6	Rosangela Curvo Leite Domingues	2008	Conceito global para alunos de medicina em estágio clínico: comparação entre auto-avaliação, avaliação de docentes e pares.

**Fonte: elaborado pelos autores (2019)**

T6: Domingues (2008) desenvolveu sua pesquisa na área da medicina e teve como intuito evidenciar uma comparação entre os resultados das avaliações realizadas de acordo com perspectivas diferentes (do docente, dos próprios alunos e dos colegas) e outros métodos de avaliação, acerca das competências no atendimento a uma unidade de atenção primária.

Por fim, buscamos por “autoavaliação”, sendo encontrados cento e sessenta resultados, dos quais quatro são consoantes à pesquisa, conforme evidenciado no Quadro 03.

**Quadro 03: Dissertações/Teses selecionadas referentes a “autoavaliação”**

	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>
T7	Camila Fernandes de Lima	2014	Os mapas conceituais na autoavaliação da aprendizagem.
T8	Giovana Chimentão Punhagui	2012	Autoavaliação na aprendizagem de língua inglesa: limites e possibilidades para a autorregulação.
T9	Vitória Maria Avelino da Silva Paiva	2017	Autoavaliação: uma proposta para a aprendizagem de língua inglesa no ensino médio.
T10	Maria Amélia da Silva	2016	Autoavaliação: uma aliada no processo de construção do conhecimento entre alunos e professores.

**Fonte: elaborado pelos autores (2019)**

T7: Lima (2014) fundamenta-se na teoria da aprendizagem significativa para investigar os resultados obtidos por meio da autoavaliação, utilizando mapas conceituais. A pesquisa foi realizada com dezoito estudantes do primeiro ano, do curso de Licenciatura em Pedagogia, no Norte do Paraná, na disciplina de Introdução à Tecnologia e Informática na Educação. O uso dos mapas permitiu aos estudantes que refletissem a respeito do aprendizado deles, bem como suas dificuldades, viabilizando a assimilação da temática proposta.

T8: Punhagui (2012) desenvolveu sua pesquisa na área de Língua Inglesa, utilizando a autoavaliação e a autorregulação, como instrumento avaliativo, para direcionar o aprendizado e gerir os erros cometidos pelos alunos. Esse trabalho foi realizado com vinte e cinco alunos da oitava série de uma escola pública, situada no norte do Paraná. Ao término da investigação, observou-se que a autoavaliação, por si só, não permitiu que o aluno autorregulasse seu aprendizado, sendo necessária a intervenção do professor para o desenvolvimento satisfatório das atividades propostas.

T9: Paiva (2017) desenvolveu uma investigação com vinte e seis estudantes do Ensino Médio, de uma escola pública na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, com o intuito de desenvolver estratégias de autoavaliação e autorregulação, para favorecer o aprendizado da Língua Inglesa. Ao término da pesquisa, foi possível observar a eficácia dos procedimentos avaliativos utilizados, que viabilizaram o exercício da autonomia dos alunos ao refletirem sobre seu desempenho, evidenciando as dificuldades e progressos obtidos.

T10: Silva (2016) pesquisou acerca do rendimento escolar na área de Ciências e Ciências Naturais e evidenciou que ele não ocorre satisfatoriamente. Para sanar essas dificuldades, a pesquisadora optou por ministrar um minicurso configurado como formação continuada para viabilizar aos professores o conhecimento de diferentes estratégias, permitindo que eles atingissem a aprendizagem de maneira efetiva, de acordo com a perspectiva da avaliação formativa, bem como propiciar a eles o conhecimento de uma sequência didática que poderá ser utilizada por eles e adaptada a inúmeros contextos. Ao concluir o minicurso, pôde-se observar, por meio da coleta de dados, as contradições expressadas pelos professores quanto à concepção e às características que norteavam a avaliação formativa.

Em função das variações na escrita da autoavaliação, devido à reforma ortográfica, buscamos também pelos termos “auto-avaliação” e “auto avaliação”, que resultaram em dois trabalhos relevantes, pois os demais referiam-se à área da saúde e a avaliações institucionais/em massa, conforme mostra o Quadro 04.

**Quadro 04: Dissertações/Teses selecionadas referentes a “auto-avaliação” e “auto avaliação”**

	AUTOR(ES)	ANO	TÍTULO
T11	Raissa Rodrigues Murad	2005	Auto-avaliação e avaliação do parceiro: estratégias para o desenvolvimento da metacognição e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem.
T12	Rosangela Curvo Leite Domingues	2008	Conceito global para alunos de medicina em estágio clínico: comparação entre auto-avaliação, avaliação de docentes e pares.

**Fonte: elaborado pelos autores (2019)**

T11: Murad (2005) desenvolveu sua pesquisa em uma escola particular, em São Luís do Maranhão, com vinte e quatro alunos da sexta série do ensino fundamental, auxiliada pela professora regente na disciplina de Matemática. Foi solicitado aos alunos que fizessem a auto-avaliação e também avaliassem seus colegas. Ao final, esses procedimentos avaliativos mostraram-se eficazes para redirecionar o trabalho da professora e foram considerados pelos alunos como estratégias positivas que os conduziram ao aprendizado.

T12: Domingues (2008) desenvolveu sua pesquisa na área da medicina e teve como intuito evidenciar uma comparação entre os resultados das avaliações realizadas de acordo com perspectivas diferentes (do docente, dos próprios alunos e dos colegas) e outros métodos de avaliação, acerca das competências no atendimento a uma unidade de atenção primária.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Revisão Sistemática realizada permitiu que evidenciássemos a escassez das pesquisas acerca da teoria e prática dos procedimentos avaliativos, ratificando a relevância do trabalho em questão. Sendo assim, torna-se indubitavelmente necessário investigações referentes à avaliação formativa e aos procedimentos oriundos dela, abrangendo a maneira como eles são implementados nas instituições escolares.

## REFERÊNCIAS

DOMINGUES, Rosângela Curvo Leite. **Conceito global para alunos de medicina em estágio clínico:** comparação entre auto-avaliação, avaliação de docentes e pares. Campinas, SP: [s.n.], 2008. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas.

HOFFMANN, Jussara. Outra concepção de tempo em avaliação. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. 160 p.

KITCHENHAM, B. (2004). **Procedures for performing systematic reviews.** Technical Report TR/SE-0401, Keele University and NICTA.

LIMA, C. F. **Os mapas conceituais na autoavaliação da aprendizagem.** 2014. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Marcele Tavares. **Utilização da prova em fases como recurso para regulação da aprendizagem em aulas de cálculo.** Londrina, 2014. 274 f. Trabalho Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

MURAD, Raíssa Rodrigues. **Auto-avaliação e avaliação do parceiro:** estratégias para o desenvolvimento da metacognição e o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. 123f. São Paulo, 2015.

PAIXÃO, Anier Caroline Gonçalves. **Uma prova em fases de matemática:** da análise da produção escrita ao princípio de orientação. Londrina, 2016. 102f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

PIRES, Magna Natalia Marin. **Oportunidade para aprender:** uma prática da reinvenção guiada na prova em fases. Londrina, 2013. 122 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

PRESTES, Diego Barboza. **Prova em fases de Matemática:** uma experiência no 5º ano do Ensino Fundamental. 2015. 122 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

PAIVA, Vitória Maria Avelino da Silva. **Autoavaliação**: uma proposta para a aprendizagem de língua inglesa no ensino médio. 2017. 174 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humana, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2017.

PUNHAGUI, G. C. **Autoavaliação na aprendizagem de língua inglesa**: limites e possibilidades para a autorregulação. 2012. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

SILVA, Maria Amélia. **Autoavaliação**: uma aliada no processo de construção do conhecimento entre alunos e professores. 135 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

TREVISAN, André Luis. **Prova em fases e um repensar da prática avaliativa em Matemática**. 2013. 160 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa e formação de professores**: ainda um desafio. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p. 159, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1684/1308>>. Acesso em: 17 out. 2017.